

REFERENCIA: Chacón, P. y Morales, X.: "Infancia y medios de comunicación: El uso del método semiótico cultural como acercamiento a la cultura visual infantil", en *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, Nº 29-2, 2014. (Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha (dd-mm-aaaa)

## INFANCIA Y MEDIOS DE COMUNICACIÓN: EL USO DEL MÉTODO SEMIÓTICO CULTURAL COMO ACERCAMIENTO A LA CULTURA VISUAL INFANTIL

### CHILDHOOD AND MASS MEDIA: THE USE OF THE CULTURAL SEMIOTIC METHOD TO GET CLOSE TO THE CHILD'S VISUAL CULTURE

**Pedro Chacón**

**Xana Morales**

Facultad de Bellas Artes. Universidad de Granada.

Recibido: 29/07/2013

Aceptado: 25/04/2014

#### Resumen:

En la actualidad la gran cantidad de imágenes diarias a las que se ven expuestos los niños/as juega un papel esencial en la conformación de la infancia. Pero ¿somos conscientes de la influencia que estas imágenes tienen para los más pequeños?, ¿qué conceptos interiorizan o entienden cuando están sentados delante del televisor?, ¿puede influir este tipo de aprendizaje en su formación como personas?... Para tratar de responder a estas preguntas la propuesta-ensayo que aquí presentamos plantea la utilización de un método semiótico cultural como herramienta para la interpretación de las series, películas y videojuegos infantiles y como medio de comprensión de lo que los pequeños asimilan cuando son receptores de este tipo de productos audiovisuales. Un método cuya aplicación puede resultar de gran utilidad en la escuela, pues sólo conociendo de qué manera los niños/as entienden lo que ven podremos llegar a conseguir que se conviertan en espectadores críticos.

**Palabras clave:** educación artística, cultura visual, semiótica cultural, medios de comunicación, infancia.

#### Abstract:

Nowadays the high number of images children are exposed to on a daily basis plays an important role in shaping the development of childhood. But are we aware of the impact these images have on small children?, what concepts they internalise or understand when they sit in front of the TV?, can this type of learning have an influence on their formation as people?... To try to respond to these questions here we introduce a essay-proposal that sets the use of a method applied in cultural semiotics as a means to understand what kids assimilate when they receive audiovisual products of this kind. This method could have a practical application which is especially useful in a school environment, as by simply discovering how children understand what they see can help us to make them critical viewers.

**Keywords:** art education, visual culture, cultural semiotics, media, childhood, school.

## 1. Introducción

La etapa infantil se ha consolidado en nuestros días como un estadio cultural diferenciado trayendo consigo la necesidad de una atención especializada por parte de los investigadores en lo que se refiere a este periodo (Corea y Lewkowicz, 1999; Shaffer y Kipp, 2007; Minnicelli, 2000). Esta atención también se extiende, como no podía ser de otra manera, al área de la investigación artístico-educativa, que actualmente está abarcando territorios como el análisis del cine infantil, de la televisión dedicada a los niños/as o de los videojuegos (Steinberg y Kincheloe, 2000).

Algunos de los estudios centrados en estos ámbitos han constatado que desde los años noventa se han incrementado tanto el número de divorcios o separaciones como el porcentaje de niños/as que viven con uno sólo de sus padres o tutores (Lipsky y Abrams, 1994). Además, los grandes cambios económicos que se han producido en los últimos años han ido agotando la estabilidad de la familia paralizando los ingresos domésticos, aumentando el desempleo y disparando los precios. Los adultos se han visto obligados a desplazarse cada vez más lejos para trabajar o a hacerlo más horas y la cantidad de tiempo que pasan los padres trabajadores con sus hijos ha disminuido de manera considerable. Al mismo tiempo, la mayoría de los niños/as desarrollan cada vez más su día a día en el interior de sus hogares, mientras la televisión, que se orienta en aumento hacia las audiencias más jóvenes, va creciendo de manera constante en número de canales debido a la revolución digital del medio. Como forma de afrontar esta situación los niños se han volcado en la televisión o en los videojuegos en un intento de valerse por sí mismos y como forma de ayudarse a pasar el tiempo solos (Lipsky y Abrams, 1994). Si a esto se le suma el hecho de que la gran mayoría de los niños/as contemporáneos tienen hoy en día una televisión, un ordenador personal y una videoconsola en su habitación, además de uno o varios tipos de consolas portátiles, el resultado es que el acceso a todo tipo de contenidos sin control se ha vuelto excepcionalmente fácil y es ya, hoy en día, un hecho consumado (Buckingham, 2005).

En definitiva, podríamos decir que una de las revelaciones más claras que nos han mostrado las investigaciones dentro del campo de los medios de comunicación y la infancia es que el bombardeo de imágenes propio de nuestra época contemporánea afecta a los más pequeños de un modo particular; una circunstancia de la que ya se han hecho eco con anterioridad varios observadores (Steinberg y Kincheloe, 2000; Giroux, 1997). Según estos autores la sobrexposición de referentes visuales que se encuentran desplegados ante el público más joven está jugando, hoy en día, un papel esencial en la transformación de la infancia, que se ve directamente influida por los medios de comunicación. La gran cantidad de imágenes diarias a la que se ven expuestos/as los niños y niñas contemporáneos provoca que los padres no controlen las experiencias culturales de sus hijos. De esta forma, los adultos o tutores han perdido el papel que desempeñaron como creadores de valores que ofrecen a los niños/as una determinada visión del mundo, y el universo constituido por la nueva televisión, los videojuegos, las descargas de Internet, etc. se ha convertido en un dominio privado de los niños y niñas (Buckingham, 2005). La televisión y los nuevos medios son ya, hoy en día, unos de los mecanismos más importantes a través de los cuales los niños construyen su cultura. Estos medios se han convertido, por lo tanto, en lo que Rodríguez Herrero (2012) denomina “agentes de socialización”, mecanismos transmisores de conductas, ideas y

valores que transforman al individuo y lo integran, de una determinada manera, en la vida social.

Pero ¿cómo podemos saber que la población infantil no está adquiriendo, a través de estos medios, una visión distorsionada del mundo? Lo cierto es que si aceptamos que debido a los cambios sociales y tecnológicos, los niños/as adquieren cada vez más autonomía a través de los medios de comunicación —al mismo tiempo que los adultos pierden el control— resulta claro que es de suma importancia encontrar vías o maniobras de acción que nos ayuden a enfrentarnos a este tipo de realidad. Una de estas vías puede pasar por el desarrollo de una educación que dirija la mirada hacia este nuevo escenario al que nos referimos, tratando de esclarecer las formas de relación que los niños/as tienen actualmente con las imágenes. Sólo si entendemos los significados que se desprenden de los productos audiovisuales dirigidos al público infantil, y sus implicaciones, podremos conocer la importancia y la influencia que estos tienen para sus receptores.

En este sentido, el uso de estudios culturales en el ámbito de la investigación artístico-educativa puede resultarnos de gran ayuda, por tratarse de un campo de investigación de carácter interdisciplinario que explora las formas de producción o creación de significados, y de difusión de los mismos, en las sociedades actuales. Con respecto a la infancia, este tipo de estudios presentan atractivas posibilidades al multiplicar el número de enfoques posibles en lo que se refiere al análisis de las imágenes dirigidas al público infantil: ¿Cómo entienden los niños/as la cultura infantil?, ¿Cuáles son las imágenes que más interesan?, ¿Qué signos y señales aparecen en ellas?, etc. El desarrollo de estas preguntas abre nuevos caminos de estudio asumibles desde el ámbito de la educación artística (Steinberg y Kincheloe 2000).

Partiendo de estas ideas nuestra investigación se fundamenta en el hecho de que las imágenes son, como hemos visto hasta ahora, componentes fundamentales de la cultura y de la vida social en lo que se refiere al ámbito infantil. Estudiar estas imágenes puede ayudarnos a reflexionar acerca de la forma en la que los niños/as “construyen socialmente”<sup>1</sup> el sentido o significado de las mismas en ciertos procesos de comunicación visual. Es precisamente en la comprensión de esta “construcción social” de significados en lo que nos centraremos; y nos basaremos para ello en los estudios semiótico-culturales. Con ello pretendemos, como dicen Steinberg y Kincheloe (2000), desarrollar una educación que trate la revolución cultural de la que somos testigos enseñando a los niños y niñas a dar sentido, tanto al mundo de las imágenes, como al desconcierto de información que existe en la realidad.

<sup>1</sup> Una **construcción social** o un **constructo social** es una entidad institucionalizada o un artefacto en un sistema social "inventado" o "construido" por participantes en una cultura o sociedad particular, que existe porque la gente accede a comportarse como si existiera, o acuerdan seguir ciertas reglas convencionales, o a comportarse como si tal acuerdo o reglas existieran (Berger y Luckmann, 1967).

## 2. Desarrollo del tema

### 2.1 ¿Qué es la semiótica cultural?

Si, como acabamos de señalar, pretendemos basarnos en los estudios semiótico culturales para llegar a la comprensión de la influencia que tienen las imágenes de los medios de comunicación en los niños/as más pequeños, lo primero que debemos aclarar es a qué nos referimos cuando hablamos de semiótica cultural.

En primer lugar, definiremos la semiótica o semiología como la disciplina que aborda temas como la interpretación de los lenguajes —sean estos del tipo que sean—, y la producción de sentido a través de los mismos. La semiótica es, por lo tanto, el área de conocimiento que estudia los fenómenos significantes, los objetos de sentido, los sistemas de significación, los lenguajes, los discursos y, además, los procesos asociados a ellos, como son la producción y la interpretación de mensajes de cualquier tipo. Esto es así porque toda producción e interpretación de unidades de sentido constituye una práctica significativa, un proceso de semiosis que se vehiculiza mediante signos y se materializa en textos, imágenes, gestos, etc., y pertenece, por lógica, al área de la semiótica. Las primeras investigaciones semióticas que parten de un análisis cultural fueron relacionadas con las figuras de Charles Sanders Peirce y Ferdinand de Saussure a principios del siglo XX, pero llegan hasta nuestros días afirmando que cualquier sistema de significación —verbal, gestual, visual, etc.— funciona de la misma manera que el lenguaje verbal, es decir, formado por pequeñas unidades de sentido cargadas de contenido y expresión. En definitiva, y como señala Berger (2010), en la actualidad la teoría de la semiótica ofrece una explicación de cómo la gente encuentra unidades de sentido en su vida cotidiana, en los medios de comunicación que consume y en los mensajes que recibe por parte de vendedores y/o anunciantes de la cultura comercial contemporánea.

En los estudios más recientes de semiótica cultural nos encontramos, por lo tanto, con la afirmación de que diferentes formatos expresivos como la fotografía, el cine, la publicidad o cualquier otro tipo de estímulo visual, yuxtapone o implica varios sistemas de signos como pueden ser: los pensamientos de las personas, los recuerdos, las experiencias de vida, etc. (Haywood, 2004). Esto significa que cuando cualquier observador se haya contemplando una imagen, entran en juego diferentes experiencias y conocimientos particulares o subjetivos que le dan a esa imagen un determinado significado, que no tiene por qué ser compartido con el significado que le de otra persona a esa misma imagen. Y es que, como señala Álvarez de Prada (2006: 75) “todo lo que la mente humana percibe e interpreta está condicionado por el aprendizaje, la historia personal, las experiencias previas, las fantasías y las frustraciones que influyen en las expectativas acerca de las percepciones futuras”.

Sin embargo, no es menos cierto que ese sentido también se construye, normalmente, de manera social o cultural, por lo que es más que posible que un grupo de personas que pertenezcan a una misma comunidad entiendan el significado de una misma imagen de manera bastante similar. En definitiva, y teniendo en cuenta que cada experiencia visual tiene lugar en un entorno local y en un espacio de confluencia ligado a un contexto, debemos decir que la construcción de significados sociales a partir de las imágenes puede tomar formas que varían considerablemente de un entorno o realidad

concreta a otra. Esta es, precisamente, la hipótesis que defienden los estudios sobre semiótica cultural desarrollados por autores como Vygotsky (1978). Según este investigador, la mente es una construcción social generada por el diálogo con el mundo del contexto. Los significados culturales van evolucionando en la mente, que interpreta cada día nuevos contextos y experiencias resultantes de nuevas acciones. De esta manera, la cultura da forma a nuestra interpretación partiendo de significados heredados para, posteriormente, permitir a nuestra mente ir rehaciendo esas interpretaciones a partir de la propia experiencia (Haywood, 2004). Por lo tanto, podríamos decir que la cultura, como sistema de construcción de significados, se fusiona con nuestro propio autoconocimiento, haciendo que la distinción entre la actividad psicológica particular y la cultural sea menor e inscribiendo las imágenes del “yo” dentro de los discursos culturales del “yo” en relación con otros (Gergen, 1993). Todo esto significa que un texto concreto o, más concretamente en este caso, una imagen, al ser observada en unas determinadas condiciones, refleja una serie de intereses o preferencias significativas que están ligadas a un determinado “sistema cultural” (Vázquez Medel, 2009).

Teniendo en cuenta todos estos factores, podríamos decir que la interpretación de las imágenes se convierte en la base para la construcción de discursos sociales y relatos de identidad, que nos permiten pensar y sentir acerca de lo que somos, y que nos ayudan a saber de dónde venimos y hacia dónde nos dirigimos. Podemos considerar entonces “lo visual”, no sólo como una forma descriptiva o representativa, sino también como un agente de transformación en la construcción de nuevos conocimientos (Gergen, 1993). Por todo esto, “la cultura puede ser estudiada bajo un punto de vista semiótico, [convirtiendo con ello a la semiótica en] una disciplina que puede y debe ocuparse de toda la cultura” (Eco, 1989: 33).

En definitiva, y basándonos en los estudios de semiótica cultural, podemos deducir que las imágenes presentes en los medios de comunicación, de las que el público infantil es receptor habitual, actúan como generadoras de conceptos o significados que influirán, no sólo en su visión del mundo, sino también en su forma de relacionarse con él tanto de forma individual como a nivel social.

## 2.2. La semiótica cultural como método de indagación

Una vez definido el concepto de semiótica cultural, es necesario aclarar cómo este puede ser aplicado como método de investigación para esclarecer la interpretación que los seres humanos hacemos de una imagen determinada.

El método semiótico del que hablamos, si bien no es un método de uso común en el ámbito de la educación artístico-educativa, tampoco es ya ninguna novedad. De hecho, una de las investigadoras pioneras en su aplicación fue Judith Williamson, en su obra *Decoding Advertisements: Ideology and Meaning in Advertising*, del año 1978, en la que asegura que el hecho de que los anuncios se encuentren por todas partes hace que se conviertan en formas autónomas representantes de una realidad independiente que los seres humanos relacionamos de forma directa con nuestras propias vidas. Esta autora

opta por utilizar el método semiótico como sistema de acceso a la aparente autonomía de los anuncios, con el fin de revelar su condición ideológica y hacer una clara distinción entre las estructuras de la realidad y el falso conocimiento de las diferencias sociales ofrecido por los anuncios. En definitiva, utiliza la semiología, a la que describe como una ciencia, como un método de análisis del funcionamiento del imaginario.

Un estudio mucho más reciente, que también utiliza el método semiótico cultural para analizar el significado de las imágenes, es el realizado por la investigadora Deborah L. Smith-Shank (2004). Esta autora mantiene, en su libro *Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs and Significance*, que los campos de la semiótica y la cultura visual pueden aproximarse en el ámbito de la investigación, porque su asociación natural está demostrada. Esto resulta obvio si tenemos en cuenta que la semiótica estudia los signos y símbolos de las culturas, y la cultura visual está formada por esos signos y símbolos. En esta misma publicación Smith-Shank recopila distintas experiencias llevadas a cabo durante el año 2004 por parte de diferentes autores, que han abordado sus investigaciones a partir de la semiótica y de la cultura visual, demostrando así una conexión entre ambas.

Es el caso, por ejemplo, del docente e investigador Paul Duncum (2004), quien realiza con sus estudiantes una lectura semiótica de las representaciones visuales que se hacen de los niños en los anuncios de televisión y demás medios de comunicación. En su estudio, Duncum concluye que el hecho de realizar con los niños una lectura semiótica de las imágenes, en las que ellos mismos aparecen referenciados, trae como resultado una mejora de la comprensión de las nociones culturales y personales de la infancia. En relación con el ámbito educativo Smith-Shank recoge también el estudio de Christine Woywod (2004) —que reflexiona sobre las prácticas de su enseñanza en un intento de avanzar hacia un currículo que pueda incluir tanto cultura visual como semiótica en las clases de arte—; la investigación llevada a cabo por Enid Zimmerman, Adele Flood, Kit Grauer y Rita Irwin (2004) —que hablan acerca de los signos que conforman su propio “yo” como forma de apoyo a sus prácticas en la enseñanza—; o el testimonio desarrollado por Carol Jeffers (2004) —que escribe acerca de su compromiso personal y la influencia que en ella ejerce la obra de La Mona Lisa, de Leonardo DaVinci, desde el momento en que es una niña hasta que se convierte en profesora de arte, madre e investigadora—.

Por otro lado, abarcando un ámbito mayor al circunscrito por el espacio educativo, pero también en relación con la semiótica de la imagen, Smith-Shank también recopila las experiencias de otros autores como Julie McGuire (2004) —que examina las formas de publicidad que impregnan nuestra cultura y analiza lo que estas revelan acerca de nosotros mismos— o María Stokrocki (2004) —que realiza una interpretación semiótica del carnaval en Tempe (Arizona) durante un desfile de disfraces de Halloween, afirmando que a través de la transmisión de sensaciones corporales, la inversión de papeles y la representación de espectáculos, esta fiesta funciona como una “performance” que refleja las dimensiones de nuestra humanidad, liberando a la gente de formas inhibidas de pensar y trayendo consigo toda una serie de implicaciones que pueden afectar a ámbitos como la enseñanza y la investigación—.

Basándose en todos estos ejemplos, Smith-Shank (2004) concluye que los estudios de semiótica cultural son un método innegablemente válido y efectivo a la hora de analizar el mundo que nos rodea y los significados que los seres humanos otorgamos al mismo. Esta investigadora señala, además, que un signo es todo aquello que representa algo para alguien, por lo que puede presentarse tanto en forma de palabras escritas y habladas, como a través de imágenes, gestos u objetos. Asimismo, los significados atribuidos a estos signos cambian con el tiempo inevitablemente, en función de los contextos y de nuestra propia comprensión. Por ello, nunca sabremos todo lo que un signo específico significa para otra persona, pues esta lo interpretará en función de sus propias experiencias, intereses y hábitos.

La obra de Smith-Shank (2004) es, en definitiva, un intento de conversación comunitaria sobre la autenticidad del significado en función de las formas de interpretación semióticas. Partiendo de todos los ejemplos ofrecidos, se deduce que ningún autor ni receptor de imágenes tiene la verdad absoluta, pues cada uno muestra su propia experiencia y conocimiento. Así, en un proceso de comunicación basado en imágenes, la cultura visual está involucrada de forma irreversible, haciendo que determinados objetos de una cultura particular, las propias experiencias y una determinada situación contextual formen parte del proceso. Por todos estos motivos, los campos de la educación artística y la semiótica han ido más allá de los estudios formalistas y estructuralistas, llegando a definir la obra de arte como un dispositivo que puede ser analizado en base a las modificaciones e interpretaciones realizadas por su autor de los códigos comúnmente socializados (Smith-Shank, 2004).

### 2.3. El lenguaje visual como medio de interpretación de las imágenes

Aclarado entonces el hecho de que las imágenes —cuya interpretación puede implicar diferentes posibilidades semióticas— no sólo transmiten mensajes, sino que pueden ser generadoras de otros nuevos (Smith-Shank, 2004), parece claro que el lenguaje, como ya hemos dicho con anterioridad en este estudio, no tiene por qué tomar sólo la forma de la palabra escrita. Uno de los primeros semióticos en hacer referencia a este hecho fue Göran Sonesson en el año 1997, que en su artículo *Semiótica cultural de la sociedad de imágenes*. De la reproducción mecánica a la producción digital, publicado en la revista *Heterogénesis*, sostiene que la actual sociedad de la información es una sociedad de imágenes, afirmando que hoy en día podemos decir de la imagen lo mismo que dijeron los formalistas rusos y la escuela de Praga de la palabra, esto es, que su función más importante es la puramente comunicativa. En la misma línea se encuentran las afirmaciones realizadas por Zunzunegui (1989: 57) en su obra *Pensar la imagen*, donde afirma que “la representación, tal y como la entiende la filosofía clásica, se plantea como una función del lenguaje en general, como lo que tiene como función el estar en lugar de otra cosa a través de una representación, de ofrecer de nuevo pero transformando en signo lo que ya existe en la vida o imaginación”.

Al hilo de esto podríamos referirnos, por ejemplo, al caso concreto de los niños/as, de quienes podríamos decir que los ejemplos más tempranos de comunicación son siempre dibujos; pues antes de que los pequeños puedan escribir lo que está en su

mente, son ya muy capaces de dibujarlo. De esta forma, la imagen se convierte para ellos tanto en texto como en una experiencia, y a través de ella realizan una eficaz transmisión de significados y una compleja construcción de sus recuerdos. Esta idea, esbozada por Gergen (1993), encuentra aplicación en un estudio realizado por Haywood en el año 2004, en el cual se desarrolla un modelo de interpretación de la cognición y el intercambio cultural. En este trabajo, perteneciente al ámbito de la investigación en educación artística, el autor utiliza un paradigma que trata de explicar la forma en la que se produce el aprendizaje social y la formación de la identidad. Para ello ofrece a un grupo de niños/as la oportunidad de utilizar herramientas visuales con las que narrar sus propias experiencias, transformando con ello las imágenes en puro significado. Haywood formuló a los niños/as la siguiente pregunta: “¿Qué es grande?”. Ante esta cuestión un niño respondió: “Un cráneo de dinosaurio es grande”. Su respuesta tenía que ver con la visita a un museo que había realizado con su padre y, al hacer un dibujo, el niño representó una figura de sí mismo a mayor tamaño que el resto de los personajes, junto con la figura del dinosaurio, representado también a gran tamaño. Después de aquello Haywood proporcionó al niño, que tenía una gran habilidad para la ilustración, un cuaderno de dibujo y grabado, en el que debía recoger sus pensamientos diarios en forma de imágenes. Podríamos decir, por lo tanto, que una de las conclusiones prácticas de este estudio podría haber sido que el dibujo infantil es un medio idóneo para recoger información en determinadas investigaciones. El dibujo —portador de un contenido narrativo indudable— está cargado de significados, por lo que nos asiste como medio de interpretación de las reflexiones de los sujetos analizados, igual que lo haría una declaración verbal o una entrevista.

Para apoyar esta idea, sólo un año después de que Haywood llevara a cabo el estudio recién mencionado, el también investigador Tanius Karam trata, desde México, el tema de la imagen como lenguaje en relación con la semiótica. Este autor propone analizar los significados de las imágenes dentro de una “semiótica de lo visual”, argumentando que el estudio de este ámbito es más variado de lo que parece. Según Karam, la imagen es un componente fundamental de la cultura, de la vida social y de la vida política, por lo que estudiarla o utilizarla como método de análisis nos puede permitir acercarnos al sentido que tienen sus construcciones en la sociedad, y a las relaciones que se establecen entre los receptores de las mismas y sus usos sociales.

Basándonos en todas estas investigaciones, nuestra propuesta-ensayo presenta a continuación, a modo de apunte, como hemos utilizado el dibujo infantil como medio de indagación en algunos de nuestros estudios. A través de su uso, pretendíamos observar el pensamiento del niño/a en acción de manera espontánea y directa, sin rectificar. Se trataba, en definitiva, de poder discernir, a través de las representaciones infantiles, cuales son los aspectos de las imágenes presentes en los medios de comunicación que más influyen a los más pequeños, así como la manera en la que estas han sido interpretadas e interiorizadas por ellos/ellas.



## 2.4. Puesta en práctica del método semiótico cultural en la escuela. Análisis de los productos audiovisuales consumidos por el público infantil.

Hasta ahora hemos realizado el repaso de algunas de las investigaciones que se han basado en la utilización de métodos semióticos para el análisis de las imágenes visuales, y hemos aclarado el hecho de que el propio lenguaje visual tienen un valor comunicativo único en cuanto a su capacidad de análisis o interpretación de las imágenes. En este punto nos parece interesante ejemplificar cómo hemos utilizado nosotros el método semiótico cultural en diferentes indagaciones, realizadas en varias escuelas con distintos grupos de alumnos de Educación Infantil. Para ello tratamos de profundizar, a través del dibujo infantil, en las relaciones de significado que se establecen entre el entorno social y cultural del espectador —en este caso los niños/as de Educación Infantil— y la imagen observada —procedente de diferentes productos audiovisuales dirigidos a los más pequeños—. Para realizar este análisis, la aplicación del método semiótico cultural siempre se ha realizado en dos etapas:

### a) Primera etapa: Contextualización de los símbolos culturales

En primer lugar, se procede a la elaboración de una serie de tablas que nos permiten contextualizar los símbolos culturales presentes en diferentes productos de la cultura visual infantil. Es decir, que procedemos a la realización de una revisión analítica que nos da como resultado un instrumento a través del cual podamos observar cómo han evolucionado determinadas figuras o arquetipos culturales presentes en las series y las películas de animación infantil a lo largo de la historia. Este análisis se realiza, siempre, de acuerdo con los significados que, socialmente, las personas confieren a determinados personajes o conceptos. En un par de ocasiones se han analizado, por ejemplo, los tipos de familias presentes en las series dirigidas a los más pequeños a lo largo de la historia o el tratamiento de temas como el género o la violencia en esas mismas series. A partir de estos análisis se obtuvieron toda una tipología de elementos que, una vez clasificados y contextualizados, nos permitían comprobar cómo a lo largo de la historia la sociedad o la cultura popular han otorgado a una misma figura, personaje o símbolo diferentes significados en función del momento. En definitiva, la realización de este tipo de análisis nos permite contar con una herramienta con la que es posible tener en cuenta el contexto de significación tanto presente como pasado de los símbolos culturales, para analizar el sentido que les dan los niños/as de Educación Infantil en la actualidad.

<b>Películas de la factoría Disney por fecha de estreno</b>	<b>Estructura familiar</b>	<b>Roles de género</b>
<b>Blancanieves (1932)</b>	Familia monoparental adoptiva (madrastra malvada)	Mujer protagonista frágil de carácter débil
<b>Bambi (1942)</b>	Familia monoparental ausente (muerte de la madre)	No se aprecian roles de género especialmente estereotipados
<b>La Cenicienta (1950)</b>	Familia monoparental adoptiva (madrastra malvada)	Mujer protagonista frágil de carácter débil

<b>Películas de la factoría Disney por fecha de estreno</b>	<b>Estructura familiar</b>	<b>Roles de género</b>
<b>Alicia en el país de las maravillas (1951)</b>	Ausencia de familia	Mujer independiente que no demuestra interés por los hombres
<b>La Bella Durmiente (1959)</b>	Familia adoptiva	Mujer protagonista frágil de carácter débil
<b>101 dálmatas (1961)</b>	Familia nuclear	Roles familiares estereotipados: hombre activo y mujer madre
<b>La Sirenita (1989)</b>	Familia monoparental (figura paterna)	Mujer protagonista fuerte y decidida pero con motivaciones estereotipadas con respecto al deseo de encontrar un hombre al que amar
<b>La Bella y la Bestia (1991)</b>		
<b>Aladdin (1992)</b>		
<b>El Rey León (1994)</b>	Familia nuclear (muerte del padre)	Roles familiares estereotipados: hombre activo y mujer madre
<b>Pocahontas (1995)</b>	Familia monoparental (figura paterna)	Mujer protagonista fuerte y decidida pero con motivaciones estereotipadas con respecto al deseo de encontrar un hombre al que amar
<b>Toy Story (1995)</b>	Estructura familiar fraternal o sin parentesco	Hombre activo y mujer accesoria
<b>El jorobado de Notre Dame (1996)</b>	Familia monoparental adoptiva (padre adoptivo)	Mujer protagonista fuerte y decidida pero con motivaciones estereotipadas con respecto al deseo de encontrar un hombre al que amar
<b>Mulán (1998)</b>	Familia monoparental (figura paterna)	
<b>Tarzán (1999)</b>	Ausencia de familia (muerte de ambos padres)	Hombres protagonistas y activos
<b>Buscando a Nemo (2003)</b>	Familia monoparental (figura paterna)	
<b>Los increíbles (2004)</b>	Familia nuclear	Hombre activo y fuerte, cabeza de familia
<b>Cars (2006)</b>	Estructura familiar fraternal o sin parentesco	Hombre activo y mujer accesoria

Películas de la factoría Disney por fecha de estreno	Estructura familiar	Roles de género
<b>Ratatouille (2007)</b>	Familia nuclear	No se aprecian roles de género especialmente estereotipados
<b>Wall-E (2008)</b>	Ausencia de familia	Mujer activa y más fuerte que el hombre
<b>Up (2009)</b>	Estructura familiar fraternal o sin parentesco	
<b>Enredados (2011)</b>	Familia monoparental adoptiva (madrastra malvada)	

(Tabla 1) Ejemplo de cuadro de elaboración propia que contextualiza los significados dados al concepto de familia y género en las películas de Disney.

Esta contextualización tiene sentido, en el marco de los estudios semiótico culturales, por diferentes motivos. En primer lugar, si tenemos en cuenta que una de las pretensiones de la semiótica es aclarar las diferencias existentes entre signo y significado, nuestro primer paso para llevar a cabo un análisis semiológico de la imagen será identificar sus elementos básicos, esto es, sus signos. Según Bal y Bryson (1991), es muy difícil distinguir los signos visuales porque no existen límites claros entre las diferentes partes de una imagen. Sin embargo, una vez que estos han sido provisionalmente identificados, sí que es posible ya explorar sus significados.

Algo similar a nuestros cuadros contextualizadores fue lo que también elaboró la ya citada Judith Williamson (1978) en su estudio sobre los significados de la publicidad de principios de los años 80. Concretamente, la estrategia de Williamson se basó en la utilización de una lista que le sirvió como guía para identificar cuáles eran los símbolos presentes en los anuncios publicitarios.

1. Forma de representar los cuerpos o figuras humanas: Parcial o completa.
2. Significado de las figuras representadas.
3. Edad de las figuras representadas.
4. Cualidades asociadas a las figuras representadas: Inocencia, sabiduría, senilidad, etc.
5. Forma de representar el género: Imágenes estereotipadas de la masculinidad o la feminidad ¿Aparece la figura masculina reflejada como un paradigma del éxito, la actividad y la racionalidad?, ¿Está la figura femenina asociada a las tareas del hogar o presenta rasgos de pasividad y emocionalidad?
6. Forma de utilizar el tamaño en la representación: Posible indicador de la importancia de lo representado.
7. Forma de representar las miradas: Dureza o fragilidad. ¿Están estas basadas en las nociones convencionales de la belleza masculina y femenina?
8. Forma de tratar conceptos como la raza, el sexo y la belleza: ¿Están las representaciones basadas en nociones culturales o convencionales?

9. Forma de representar la expresión: expresiones faciales utilizadas y asociación de esas expresiones faciales a figuras concretas: ¿Quién se muestra feliz, orgulloso/a, triste, etc.?

10. Forma de representar el tacto: ¿Quién está en contacto con qué?, ¿Con qué efectos?

11. Forma de representar el movimiento del cuerpo en determinadas figuras: actividad o pasividad.

12. Forma de representar la posición de las figuras: ¿Cuál es su disposición espacial?, ¿Quién se posiciona como superior e inferior?

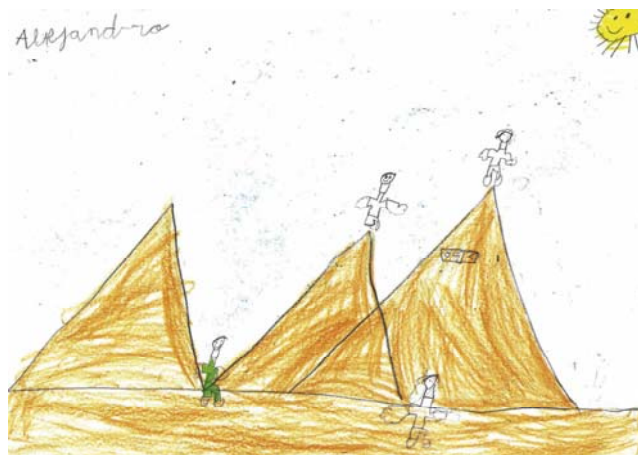
13. Presencia de accesorios y utilería en la representación: ¿Qué accesorios aparecen y por qué motivo? ¿Tienen estos alguna connotación?

14. Contexto de representación: ¿Se trata de un entorno exótico, fantástico o está más ligado a la realidad?

Una vez identificados todos estos elementos Williamson (1978) analizó también qué significados podría tener cada uno, teniendo en cuenta que cada signo podía ser complejo y, por lo tanto, significar más de una cosa a la vez.

b) Segunda etapa: Análisis de las relaciones de significado que se establecen entre el entorno sociocultural del espectador y las imágenes visuales

En segundo lugar, y volviendo a la forma en la que nosotros solemos aplicar el método semiótico cultural en nuestra investigaciones para profundizar en los significados que los niños/as de Educación Infantil otorgan a las imágenes que reciben a través de los medios de comunicación, pasamos a describir cómo el uso del dibujo infantil nos permite acercarnos a la manera en que los niños/as relacionan su propio contexto social y familiar con esos referentes culturales; en un intento definitivo de llegar a conocer el tipo de relación que el niño/a establece con las imágenes visuales, llevando a cabo diferentes actividades que implican su propia expresión plástica. En un caso concreto se les pidió, por ejemplo, que realizaran un dibujo sobre una familia imaginada.



(Figura 1) Alejandro, 6 años. Dibujo sobre una familia imaginada. 210 x 275 mm. Lápices sobre papel.



(Figura 2) Stefania, 6 años. Dibujo sobre una familia imaginada. 210 x 275 mm. Lápices sobre papel.

En los dos ejemplos recogidos en este artículo podemos observar, en primer lugar, el dibujo de Alejandro, que representa una estructura de familia nuclear igual a la de su propia familia pero los localiza, según sus propias palabras, en las pirámides de Egipto, un escenario propio de una serie de televisión que el niño ve habitualmente. En el caso de Stefania ocurre prácticamente lo mismo, pues aunque representa a los miembros de su propia familia en este dibujo, sitúa a la figura de su abuelo sobre la luna, un recurso que toma, muy probablemente, de alguna imagen perteneciente a su cultura visual. El objetivo de esta segunda fase se cumple, por lo tanto, de manera satisfactoria, permitiéndonos observar que existe una correspondencia entre el dibujo infantil que los niños/as realizan, y las series o películas de animación que nosotros analizamos en la fase anterior. En definitiva, este segundo paso en el análisis semiótico de las imágenes consiste, básicamente, en poner estas en relación con sus espectadores.

Al hilo de esto fue también Williamson (1978) quien argumentó que una imagen –en este caso un anuncio de televisión– puede presentar distintos significados según el imaginario social y cultural de sus espectadores, afirmando que la semiología de lo visual, en la mayoría de las ocasiones, produce lo que, según Hall (1982), se denomina el “sentido preferido”. En base a esta idea, cualquier signo podría poseer diferentes significados, dependiendo de la persona que lo decodificara. Esto quiere decir, que si no existe un espectador que decodifique el anuncio, este no tiene sentido, pues todos los signos dependen de la existencia de unos receptores concretos para su proceso de significación. Por eso es verdaderamente importante prestar suficiente atención a las interpretaciones que los espectadores tienen de determinadas imágenes pertenecientes a nuestro universo cultural, como los anuncios, las series de animación, las películas, etc. (Williamson, 1978). Lo cierto es que esas imágenes invitan a los espectadores a crear su significado y, en lo que dura ese proceso, el espectador no permanece en ningún momento como un elemento pasivo, pues crea también sus propias formas ideológicas. No se puede considerar entonces, a las personas, como simples y sencillos receptores; sino que es necesario verlos, más bien, como creadores

de significado. Es el espectador quien le da el verdadero sentido a una imagen, estableciendo toda una serie de vínculos entre los signos, y dándole sentido a partir de sus propias experiencias y la relación que establece con otras imágenes. En relación a estas ideas, Bal y Bryson (1991) sostienen que la semiología debe ocuparse más de la forma de recepción de las imágenes por parte del público, que del análisis de las imágenes en sí mismas. El análisis semiótico de las artes visuales no trata de interpretar las obras de arte en primer lugar, sino que está más interesado en investigar la forma en que las obras de arte son inteligibles a los que las ven, los procesos mediante los cuales los televidentes dan sentido a lo que observan (Bal y Bryson, 1991).

Todo esto tiene también una serie de implicaciones en nuestra aplicación del método semiótico cultural, y es que, más allá de limitarnos al análisis de la significación de las imágenes que forman parte de la cultura visual infantil, nosotros tratamos también de estudiar la influencia que tiene su audiencia en la creación de significados sobre las mismas. Es por este motivo por el que decidimos que han de ser los niños/as quienes deben realizar una representación de lo que ven en los medios de comunicación, teniendo en cuenta muchos aspectos de diversa índole a la hora de analizar los dibujos que recogemos durante nuestras investigaciones:

- ¿Qué muestran los niños/as en sus dibujos?
- ¿Cómo reflejan en esos dibujos sus pensamientos, su personalidad, sus hábitos de vida, etc.?
- ¿Cómo reflejan determinados conceptos en función de las convenciones sociales de su propia cultura?
- ¿Qué información no verbal es observable en el niño/a mientras realiza su dibujo: gestos, comportamiento, expresiones faciales, etc.?
- ¿Qué información verbal nos da el niño/a mientras realiza el dibujo?, ¿Existe relación entre lo que dicen y lo que dibujan?

Una vez analizados todos estos aspectos en los dibujos recogidos, y comparados los resultados obtenidos con la contextualización de significados elaborada en la primera fase del estudio, nos es posible constatar la presencia de diferentes imaginarios culturales muy arraigados en la sociedad actual y provenientes, en muchos de los casos, de los medios de comunicación. Estos imaginarios, a los que los niños/as de 5 y 6 años de edad son claramente sensibles, se relacionan con aspectos como la estructura familiar, los roles de género o la violencia.

Por otro lado, y aunque resulta obvio que los niños/as se familiarizan fácilmente con los productos de la cultura visual infantil a los que están expuestos, también es necesario señalar que los niños/as relacionan, en muchos casos, los dibujos realizados con sus propias experiencias familiares y sociales; algo que hemos visto en los dos dibujos que hemos señalado como ejemplos dentro de este artículo. Este hecho va en aumento en aquellos casos en los que los niños/as pasan más tiempo con sus progenitores o algún otro miembro de sus familias.

### 3. Conclusiones

Para finalizar, simplemente nos queda señalar que el método semiótico cultural nos permite, de una forma muy eficaz, realizar un certero análisis de las imágenes emitidas por los medios de comunicación a las que se ven expuestas los niños/as en la actualidad. Asimismo, profundiza en los signos y símbolos culturales presentes en estas imágenes y nos ayuda a reflexionar acerca de la forma en la que se construye el sentido de las mismas en ciertos procesos de comunicación visual.

Por otro lado, estudiar los dibujos realizados por los niños/as desde una perspectiva semiótico cultural, nos acerca al sentido que estos dan a lo que observan, y nos clarifica de una manera muy concreta las relaciones que se establecen entre las imágenes divulgadas por los medios de comunicación y los receptores de las mismas. En definitiva, podemos concluir que la utilización de este método nos sirve para comprender cómo los niños/as adquieren una determinada cultura visual, de qué manera les afecta y cómo les influye en su forma de relacionarse con el mundo.

Por todos estos motivos creemos que el tipo de aplicación que aquí se presenta del método semiótico cultural puede llegar a tener una gran utilidad dentro del ámbito educativo. Y es que este procedimiento puede servir a los docentes e investigadores para profundizar, en mucho mayor grado, en la influencia que tienen los medios de comunicación en la formación de la mente de los niños/as. Un hecho que, además, potenciaría nuestra capacidad de educar a las futuras generaciones en una visión crítico-analítica de las imágenes de las que son receptores.

### 4. Referencias bibliográficas

- Álvarez de Prada, G. (2006). Otra forma de enseñar la historia del arte. La semiótica como método interpretativo de la publicidad de pretexto artístico. *Enseñanza de las ciencias sociales*, 5, pp. 73-82.
- Bal, M. y Bryson, N. (1991). Semiotics and art history. *The art Bulletin*, vol.73, n.2, pp. 174-208.
- Berger, A. (2010). *The objects of affection. Semiotics and consumer culture*. New York: Palgrave.
- Berger, P. y Luckmann, T. (1967). *The social construction of reality*. New York: Anchor Books.
- Buckingham, D. (2005). *Educación en medios. Alfabetización, aprendizaje y cultura contemporánea*. Barcelona: Paidós.
- Corea, C. y Lewkowicz, I. (1999). *¿Se acabó la infancia? Ensayo sobre la destitución de la niñez*. Barcelona: Lumen.
- Duncum, P. (2004). Art Education and semiotic readings of mass media. En Smith-Shank, D. (Ed.): *Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs, and Significance* (pp. 104-115). National Art Education Association.

- Eco, U. (1989). *La estructura ausente.: introducción a la semiótica*. Barcelona: Lumen.
- Gergen, K. (1993). *Reconfigurando Auto y Psicología*. New Hampshire: Dartmouth Publishing.
- Giroux, H. (1997). ¿Son las películas de Disney buenas para sus hijos?. En Steinberg, R. y Kincheloe, J., *Cultura Infantil y multinacionales* (pp.65-78). Madrid: Morata 2000.
- Haywood, J. (2004). Text, image, and bodily semiotics: Repositioning african american identity. En Smith-Shank (Ed.), *Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs, and Significance* (pp.72-78). National Art Education Association.
- Hall, S. (1982). The discovery of ideology: Return of the repressed in media studies. En Gurevitch, M.; Bennett, T.; Curran, J.; Woollacott, J. (Eds.) *Culture, society and the media*, (pp.56-90). London: Sage.
- Jeffers, C. (2004). Meaning about Mona. En Smith-Shank, D. (Ed.): *Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs, and Significance* (pp. 11-14). National Art Education Association.
- Karam, T. (2005). *Introducción a la semiótica*. Barcelona: Portal de la Comunicación, Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de [http://www.portalcomunicacion.com/esp/pdf/aab\\_lec/18.pdf](http://www.portalcomunicacion.com/esp/pdf/aab_lec/18.pdf)
- Lipsky, D. y Abrams, A. (1994). *Late bloomers*. Nueva York: Times Books.
- McGuire, J. (2004). When it reigns it pours: Selling art in advertising. En Smith-Shank, D. (Ed.): *Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs, and Significance* (pp. 35-39). National Art Education Association.
- Minnicelli, M. (2008). *Infancia e institucion(es)*. Argentina: Ediciones Novedades Educativas.
- Rodríguez Herrero, V. (2012). Cine, sociología y antropología. La construcción social de la ficción cinematográfica. *Gaceta de Antropología*, 2012, 28 (1), artículo 13. Recuperado de: <http://www.gazeta-antropologia.es/?p=98>
- Shaffer, R. y Kipp, K. (2007). *Psicología del desarrollo: Infancia y adolescencia*. Mexico: Thompson.
- Smith-Shank, D. (2004). What's your sing? Searching for the semiotic self. En Smith-Shank, D. (Ed.) *Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs, and Significance* (pp. 1-4). National Art Education Association.
- Sonesson, G. (1997). *Semiótica de la cultura de la sociedad de imágenes. De la reproducción mecánica a la producción digital*. *Heterogénesis*, n.20, pp.16-37.
- Steinberg, R y Kincheloe, J. L. (2000). *Cultura infantil y multinacionales: La construcción de la identidad en la infancia*. Madrid: Morata.
- Stokrocki, M. (2004). A postmodern semiotic view of the carnivalesque in a masquerade parade. En Smith-Shank, D. (Ed.): *Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs, and Significance* (pp. 56-62). National Art Education Association.



Vázquez Medel, M. (2009). La semiótica de la cultura y la construcción del imaginario social. *Entretextos: Revista Electrónica Semestral de Estudios Semióticos de la Cultura*, 11-13. Dedicado a: De recuerdos y no-memorias (II).

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. En Cole, M., John-Steiner, V., Scribner, S. y Souberman, E. (Eds. & Trans) Cambridge: Harvard University Press.

Williamson, J. E. (1978). *Decoding Advertisements: Ideology and Meaning in Advertising*. London: Marion Boyars.

Woywod, C. (2004). A postmodern visual culture art teacher: Finding peace in my opposing roles. En Smith-Shank, D. (Ed.): *Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs, and Significance* (pp. 5-10). National Art Education Association.

Zimmerman, E., Flood, A., Grauer, K. e Irwin, R. (2004): Art educators road show: How collecting stuff can enhance art education practice. En Smith-Shank, D. (Ed.): *Semiotics and Visual Culture: Sights, Signs, and Significance* (pp. 15-24). National Art Education Association.

Zunzunegui, S. (1989). *Pensar la imagen*. Madrid: Cátedra.